

"RELAÇÕES ENTRE A QUALIFICAÇÃO E O TRABALHO, A TRANSFERÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS ENTRE OCUPAÇÕES"

Luís Imaginário

Profesor da Universidade de Oporto

Resumo

O texto começa por anunciar o ponto de vista sobre o qual o tema será abordado. Depois, com ambições propedêuticas, ensaia contribuir para dilucidar questões das competências e qualificações, das ocupações e profissões e dos níveis de qualificação. Explora então, sucessivamente, aspectos da exequibilidade e da desejabilidade quer das relações entre a qualificação e o trabalho quer da transferência das competências entre ocupações. Conclui-se pela recomendação de uma ida ao cinema!

Que sentido atribuir ao tema que me foi proposto — relações entre a qualificação e o trabalho, a transferência das competências entre ocupações —, o da análise da sua *exequibilidade* ou o questionamento da sua *desejabilidade*? Talvez ambos, por mais estranheza que tal questionamento possa causar, pelo menos num primeiro momento. Opto, portanto, por ensaiar essa dupla problematização, primeiro a exequibilidade, depois a desejabilidade. Ainda antes, porém, consintam-me que tente dilucidar o quadro conceptual em que proponho que nos movamos.

Entre Ibéricos, e além disso no âmbito das relações de vizinhança entre a Galiza e o Norte de Portugal, não são esperáveis especiais dificuldades de comunicação, apesar de algumas diferenças de falares. Todavia, como mais vale prevenir do que remediar, deter-me-ei em três aspectos: as articulações entre competências e qualificações, as distinções entre ocupações e profissões e a questão dos níveis de qualificação. Todos têm que ver, quero crer, com o nosso tema.

Competências e qualificações

Ainda não há muito tempo, tendia a privilegiar-se a oposição entre competências e qualificações. A tal ponto que, no limite e caricaturando, se chegava a considerar que quem era qualificado não seria necessariamente competente e quem era competente não precisaria de ser qualificado! Quando se acentua a oposição, afirma-se, por exemplo, que, enquanto as competências relevam do domínio da subjectividade — não existiriam "competências objectivas", mas apenas "pessoas competentes" —, as qualificações relevam do domínio da objectividade — por isso apenas elas seriam "socialmente definíveis" (Fragnière, 1992). Objectar-se-á, porém, que, neste caso, a oposição decorre de se considerar uma "definição estreita" da competência — capacidade provada para realizar uma tarefa particular, em condições específicas e determinadas, mas com exclusão do conhecimento e da compreensão dos mecanismos que lhe estão subjacentes — em vez de uma sua "definição ampla"² — com integração de tais mecanismos —, questão crucial do

² É possível que a distinção entre "definição estreita" e "definição ampla" corresponda, respectivamente, ao inglês "*skill*" específico dentro de um saber mais amplo" e "*competency*, *skills* integradas e mobilizadas num conjunto mais vasto de conhecimentos" (Roldão, 2003).

ponto de vista da transferência das competências (conteúdo e/ou processo), que somente a sua definição ampla possibilitará (Imaginário, 1998).

A oposição entre competências e qualificações é igualmente evidenciada nos sistemas profissionais e de emprego onde as qualificações, mas não as competências, são definidas pela contratação colectiva. A oposição entre qualificações e competências resultava assim de aquelas serem apreciadas *a priori* (definidas pela contratação colectiva) e estas *a posteriori* (no exercício profissional, mas não contempladas pela contratação colectiva) e, radicalizada também pela conflitualidade social envolvente, consentia que se concluísse, sem dúvida de modo excessivo, que a competência mostraria capacidades independentemente da qualificação. (Denieuil, 1997)

Ao nível dos sistemas de formação, por seu turno, a oposição entre qualificações e competências resultaria de se pressupor que, enquanto as qualificações seriam adquiridas, sempre e só, nas estruturas da formação inicial, onde são avaliadas, reconhecidas e certificadas por exames, as competências seriam adquiridas no exterior dessas estruturas, através da experiência e praticamente excluídas, pelo menos, de tal certificação.

Como quer que seja, as discussões sobre as relações, predominantemente de oposição, entre competências e qualificações, contribuíram, senão para explicitar de vez os conceitos (tarefa talvez impossível!), pelo menos para desocultar alguns dos processos que estruturam as relações entre o homem e o trabalho. Foi assim observado que, até aos anos 70, inclusive, a noção de qualificação se terá mantido dominante e apenas depois a situação se inverteu a favor da noção de competência, mudança que corresponderia às transformações na própria organização do trabalho, do taylorismo (predominância das qualificações) para o pós-taylorismo (predominância das competências). O recurso à noção de competência — ao focalizar a atenção sobre as capacidades transversais com funções diversas (criatividade, espírito de iniciativa e de decisão, resolução de problemas) e, paralelamente, ao consagrar uma espécie de desinteresse pelos saberes que ligam os trabalhadores a uma especialidade profissional — permitiria a orientação dos assalariados para espaços de trabalho que já não se estruturariam por referência a uma profissão, exigente de um corpo de conhecimentos bem elucidados (uma qualificação). Além disso, o facto de a competência aparecer, simultaneamente, como um atributo próprio do sujeito e estreitamente dependente das características de uma situação de trabalho específica favorecerá as práticas individualizantes: o recurso à noção de competência propiciaria às direcções das empresas libertar-se das práticas subentendidas pela noção de qualificação, que, concedendo um lugar central às contratações colectivas, seriam apresentadas como rígidas e burocráticas pelos promotores do modelo da competência. (Duguet & Maillebouis, 1994)

Nestas condições, a adopção da noção de competência — em detrimento da (e em oposição à) de qualificação — implicaria o desaparecimento das fronteiras entre especialidades profissionais outrora bem distintas. Daí, também, a reformulação da questão da pertença profissional, que deixaria de se colocar em termos de relação qualificação-profissão para passar a colocar-se em termos de competência-profissionalidade. Do mesmo passo, a passagem de uma análise em termos de qualificação para uma análise em termos de competência teria sido acompanhada por uma mudança de estatuto do discurso dominante: a análise profissional (isto é, a descrição do conteúdo das competências ou das práticas que

visam desenvolvê-las) substituíra a análise sociológica (isto é, a análise das relações de trabalho que se vivem nessas práticas). (Duguet & Maillebouis, 1994)

Pessoalmente, reconhecendo-me embora numa definição de competência como "saber-agir socialmente reconhecido e consequentemente articulado com um sistema de valores" (Le Boterf, 1994), tendo a privilegiar uma relação de continuidade, um *continuum*, entre as competências e as qualificações. Considera-se, com certeza, a referida "definição ampla" da competência — capacidade provada (ou saber-agir socialmente reconhecido) para realizar uma tarefa particular, em condições específicas e determinadas e sem excluir (antes integrando ou podendo integrar) o conhecimento e a compreensão dos mecanismos que lhe estão subjacentes. Nesta perspectiva, as qualificações, quaisquer que sejam as formas, os contextos, os processos e os conteúdos da sua aquisição, constituirão conjuntos de competências que será possível definir com rigor, embora sempre provisoriamente, sobretudo em períodos, como o que presentemente vivemos, de rápida mudança tecnológica e organizacional. (Imaginario, 1998)

Uma tal relação de continuidade não impedirá, por certo, a identificação de determinados conjuntos de competências que não chegam a constituir uma dada qualificação, mas, no meu entendimento, obstará a que, sem análise circunstanciada de cada caso, se possa afirmar aprioristicamente de alguém que, por ser qualificado, não é competente ou, inversamente, que, por dispor de competências, não é qualificado! De resto, se, por um lado, o empobrecimento da noção de competência (a "definição estreita" antes referida e em oposição à noção de qualificação) teria como consequência dificultar o seu reconhecimento por parte do sistema de formação, por outro lado, o esvaziamento (de competências) da noção de qualificação (então constituída apenas por saberes teóricos, sem aplicação prática) teria como consequência dificultar a sua aceitação por parte do sistema de emprego. Por isso, e do ponto de vista da nossa problemática, proponho que assumamos o risco de tomar posição a favor de uma relação de continuidade entre competências e qualificações — congruentemente, aliás, com a afirmação, hoje por hoje banal, que as "organizações qualificantes" são lugares de produção de... competências!

A articulação (e continuidade) entre competências e qualificações é presentemente assumida, nomeadamente, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) — "as qualificações [...] são conjuntos de competências que podem servir como referência para o desempenho (*performance*) de posições profissionais (*job positions*) numa organização e também para a configuração (*formation*) de programas de formação profissional". É-o igualmente, o que aqui particularmente nos importa, pelo *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (Ministério de la Presidencia, Real Decreto 1128/2003, de 5 de Setembro), quando define qualificação profissional como "o conjunto de competências profissionais com significação para o emprego que podem ser adquiridas mediante formação modular ou outros tipos de formação, assim como através de outros tipos de experiência laboral". Há quem conteste a definição da OIT, a pretexto de que ela se orientaria mais (dela) para o emprego e menos para a qualificação(?) e evoque a definição de "sistema de qualificação e estrutura das qualificações" proveniente da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos)³. Todavia, cuido

³ Discussão no Grupo de Trabalho sobre Transferência de Créditos na Educação e Formação Profissional, GTCC/EFP (Working Group on Credit Transfer in Vocational Education and Training, WCCT/VET), no âmbito do chamado Processo de Copenhaga. [Extensão às formações e profissões não superiores do Sistema Europeu de Transferência de Créditos, SETC (European Credit Transfer System, ECTS) já adoptado no ensino superior, no âmbito do chamado Processo de Bolonha]. A contestação da definição da OIT no GTTC foi protagonizada por Burkart Selin, do CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional).

que a argumentação não colhe: por um lado, a definição da OIT (como a espanhola, aliás) remete explicitamente quer para o emprego quer para a preparação para o emprego ou formação (e até, no caso da definição espanhola, para as aquisições por via da experiência); por outro lado, o "sistema de qualificação e estrutura das qualificações", tendo evidentemente que ver com o conceito de qualificação, constitui um problema diferente, que, de resto, teremos ocasião de explorar daqui a pouco.

Ocupações e profissões

Esta distinção — em síntese, todas as profissões são ocupações, mas não inversamente, ou seja, existem ocupações que não alcançam o estatuto de profissão — ter-se-á paulatinamente afirmado como uma consequência da circunstância de todos nós, desde pelo menos a segunda metade do século XX, termos de lidar, com maior ou menor destreza, com a fala anglo-americana, decididamente o Latim da nossa contemporaneidade. Com efeito, no mundo anglo-saxónico, não existe confusão possível entre um "profissional" (*professional*) e um trabalhador, por conta própria ou por conta de outrem, que o não seja. Aquele é portador de uma formação, e do respectivo título, de nível superior, as mais das vezes universitário; este não.

Em Portugal, e julgo que também em Espanha, não cuidamos especialmente da distinção⁴, por mais que reconheçamos ser conveniente sabermos que existe, já que, na literatura especializada deste campo, somos repetidamente confrontados com textos em anglo-americano, mormente os provenientes de organizações internacionais. Ora, no que respeita à terminologia dos sistemas de educação/formação, profissional e de emprego, muitas das dificuldades de entendimento, com repercussões ao nível da transparência, da confiança mútua, da transferência de créditos, designadamente, resultam, quero crer, de dificuldades de tradução e, principalmente, de compreensão, o que, de resto, é frequentemente reconhecido, de forma explícita, no âmbito da UE e das suas diversas agências. Não é só, aliás, a questão da tradução dos conceitos, mas sobretudo a do significado que cada língua atribui a uma mesma tradução. Além disso, falo por Portugal, não se adota constantemente a mesma tradução.

Dois exemplos. Primeiro: traduzimos DOT, Dictionary of Occupational Titles, por CNP, Classificação Nacional das Profissões, acho que bem, já que a tradução mais comum de *occupation* será a de *profissão*; contudo, chamamos CNO, Classificação de Níveis Ocupacionais (1973) ao Estudo da Estrutura Profissional dos Trabalhadores por Conta de Outrem! Segundo: o acrónimo VET, Vocational Education and Training, que, que eu saiba, sempre traduzimos, bem, por Educação e Formação Profissional, passou recentemente a ser vertido, em documentos oficiais, por Educação e Formação Vocacional. Neste segundo exemplo, parece existir alguma indistinção entre *vocational* (vocacional), que se referirá, sempre e só, ao comportamento dos sujeitos e, justamente, se contrapõe a profissional (*occupational*), que se referirá aos vários aspectos e dimensões do mundo do trabalho (Crites, 1969). Adiante!

⁴ Em Portugal, aos profissionais anglo-saxónicos correspondem, *grosso modo*, as "profissões liberais", agrupadas em "ordens", mas a abrangência de uns e outras, creio eu, não coincide. Como quer que seja, uma das suas características mais distintivas seria o "exercício independente" (e não por conta de outrem), mas cuido que mesmo esta característica é hoje algo precária, e não só em Portugal.

Como quer que seja, se a distinção entre "ocupação" e "profissão", enquanto tal, não nos é especialmente útil, por falta de uso, outro tanto não pode dizer-se da distinção entre "formação ocupacional" e "formação profissional", que entretanto se terá banalizado em Portugal, mas que em Espanha, tanto quanto cuido saber, tem direitos de cidade há mais tempo. Neste contexto, e abreviando razões, digamos que a formação ocupacional não pode aspirar a produzir qualificações, mas, no âmbito da distinção antes adoptada, apenas competências, conjuntos de competências. A formação profissional, por seu turno, essa sim, visa a produção de qualificações e, em rigor, entre os níveis II e V, ambos inclusive. Peço a vossa atenção para a amplitude que atribuo à formação profissional, às vezes eufemisticamente chamada "formação profissionalmente qualificante", a qual, no meu entendimento, não se limita aos níveis II e III, mas abrange os níveis IV e V, isto é, as formações oferecidas pelo ensino superior, politécnico e universitário. Bem sei que esta posição do problema não é consensual, por isso não a oculto — representa também uma maneira de relativizar o uso anglo-saxónico do profissional, embora aqui avulte a forma adjectiva, para qualificar a formação, e não a substantiva, aplicável aos profissionais formados.

Níveis de qualificação

Eis uma questão sobre a qual, no âmbito da UE, não conseguimos entender-nos, em contraste muito nítido, aliás, com o que se verifica entre Portugal e Espanha, onde a harmonia é perfeita.

A UE, continua a discorrer-se sobre a bondade relativa (a) dos 5 Níveis-UE/CEDEFOP de 1985 (DECISÃO 85/368/CEE), (b) dos n Níveis-ISCO de 1988 e ISCO (plus), usados pelo EURES, (c) dos n Níveis-ISCED de 1997, (d) dos n Níveis-UE de 2002, representando estes, parece, uma reformulação dos quase-níveis da Directiva 89/48/CEE e da Directiva 92/51/CEE, ambas sobre o reconhecimento das formações profissionais. De quando em vez, remergem os NVQ do Reino Unido (melhor, da Inglaterra e do País de Gales) e/ou os níveis "invertidos" da França. Ninguém se entende, aparentemente nem sobre o objecto (níveis quê?), nem sobre o objectivo (níveis para quê?), nem sobre a metodologia (como, segundo quais critérios, construir os níveis?).

Nós, Espanhóis e Portugueses, jamais tivemos qualquer dificuldade em lidar com os níveis e, que eu tenha testemunhado e participado nas discussões, desde os tempos da negociação da Directiva 92/51/CEE. No caso de Portugal, não é de admirar, já que a nossa antes mencionada CNO, de 1973, adoptou, *avant la lettre*, a estrutura dos 5 Níveis-UE/CEDEFOP de 1985 — por uma vez, antecipámo-nos, em doze anos, aos resultados a que o CEDEFOP laboriosamente chegou. E mais, enquanto estrutura, pois é disso que essencialmente se trata, resistiu muito bem ao tempo, já que praticamente continua em vigor, havendo-se adaptado com sucesso às várias transformações introduzidas na organização do sistema de formação ao longo dos últimos trinta anos! Ainda hoje, além disso, tem um mérito assinalável: é utilizada sem qualquer dificuldade tanto por empregadores como por instituições de formação, por candidatos quer à formação quer ao emprego — serve para alguma coisa, portanto, e não de somenos importância!

Quanto à Espanha, pois acaba de adoptar o já citado *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (Ministério de la Presidencia, Real Decreto 1128/2003, de 5 de Setembro), com uma estrutura de níveis de qualificação que parecem traduzidos dos nossos — não estou a insinuar o que quer que seja, até

porque, tanto quanto julgo saber, se trata de uma readopção, muito provavelmente com actualizações apropriadas. Para mim, foi uma excelente notícia: fico com mais uma boa razão para não me deixar envolver demasiado nas infundas discussões, agora no Grupo de Trabalho sobre Transferência de Créditos na Educação e Formação Profissional, sobre quais os níveis de qualificação que devem ser institucionalizados, embora, como sempre nestas matérias da educação/formação, de um modo *soft*, no seio da UE. Para valer, diz-se, nos ACC (Accession Candidate Countries) e mais na CEE (Central and Eastern Europe), que compreende os Estados que não se incluem nos ACC, além de nos Estados da EEA (European Economic Area), não vá algum Estado da Europa e suas adjacências ficar de fora...

Seremos nós, Portugueses e Espanhóis, mais "espertos" ou "desembaraçados" ou "ingénuos" do que os nossos parceiros comunitários? Haverá entre nós quem o seja, por certo, mas não creio que a operacionalidade dos nossos níveis de qualificação, a sua institucionalização, nos deva ser por isso atribuída. A questão é outra: pura e muito simplesmente, nós estaremos radicalmente convencidos da *convencionalidade* de *qualquer* estrutura de níveis. Com efeito, julgo que os níveis apenas podem e devem ser um quadro de inteligibilidade para os sistemas de educação/formação e profissional (ou das qualificações e competências) — deixando prudentemente de fora o sistema de emprego. Quadro de inteligibilidade, digo, mas não um espartilho, portanto um *rationale* capaz de integrar mudanças, com flexibilidade e sem que se torne necessário mudar a *estrutura* dos níveis de cada vez que tais mudanças ocorrem.

Bem sei que há quem continue angustiado para encontrar resposta à questão de saber se os níveis são, ou deverão ser, respeitantes às formações ou às profissões. É uma angústia comunitária, mas que igualmente encontra ecos em Portugal. Não é este, por certo, o lugar mais apropriado para discutir aprofundadamente a questão. Consintam-me ainda assim que alerte para a tentativa, e o risco, de querer construir duas estruturas, uma para as formações, outra para as profissões/qualificações e competências, e, já agora, porque não, também uma terceira, para os empregos... Seria, a meu ver, uma verdadeira Caixa de Pandora, que a breve prazo tornaria completamente impossível comparar tanto as formações quanto as profissões, quer entre sistemas de vários Estados quer no interior de um só Estado. Na minha opinião, não precisamos de várias estruturas, mais ou menos complementares — precisamos, isso sim, é de utilizar inteligentemente a que possuímos. Aí encontraremos resposta para todos os problemas de compreensibilidade dos vários sistemas, na condição, evidentemente, de não pretendermos extrair dela aplicações restritivas que aí não cabem nem podem, ou sequer devem, caber.

Exequibilidade

Diria, antes de mais, que a análise da exequibilidade da transferência das competências entre ocupações — finalmente um caso particular das relações entre a qualificação e o trabalho — ganhará em não perder de vista as distinções em que antes nos detivemos. Estamos a falar, agora, de competências (e não de qualificações) e de ocupações em sentido estrito, isto é, com exclusão das profissões (no sentido anglo-americano). Além disso, importará igualmente ter em conta os níveis de qualificação e, ainda, os grupos de profissões (e de ocupações) afins. É que, creio eu, o problema da transferência, trate-se de conteúdos ou de processos, se põe diferentemente nas diversas situações de trabalho.

Com efeito, a relação entre qualificações e profissões é inequívoca. É-o, aliás, tanto na acepção anglo-saxónica da profissão, restritiva, quanto na acepção, ampla, que é mais comum entre nós — os nossos níveis de qualificação profissional, como vimos, não se restringem ao nível V, mas abrangem também os níveis IV, III e II (apenas o nível I, que se refere a "profissionais semiquualificados ou especializados", não seria, em rigor, abrangido, apesar de se incluir nas classificações de níveis de qualificação quer em Portugal quer em Espanha).

Todavia, se a relação qualificações-profissões, como acaba de ser enunciada, é inequívoca, já não me parece que o seja a transferência dos titulares das qualificações entre profissões. Desde logo, evidentemente, uma coisa é a transferência entre titulares de qualificações do mesmo nível e de áreas de qualificação (ou profissionais) afins, as famílias de profissões — transferência (ou mobilidade) horizontal, que formalmente e em geral não oferece dificuldades especiais; outra coisa, muito diversa, será a transferência entre titulares de qualificações do nível diferente, mesmo se em áreas afins — transferência (ou mobilidade) vertical, ascendente ou descendente, que em geral oferece dificuldades e resistências particulares, embora com tonalidades diversas. A transferência vertical ascendente, num mesmo contexto organizacional ou não, é relativamente rara, até porque exige a elevação do nível de qualificação, novas aquisições, através da formação ou do reconhecimento da experiência. A transferência vertical descendente, por seu turno, corresponde, de facto, a uma desqualificação — quando se trata de um activo empregado, é pouco provável que se verifique sem conflitualidade. Se se trata de um jovem candidato ao primeiro emprego, que se sucede à formação inicial, observa-se actualmente, e suspeito que cada vez com mais frequência, o fenómeno do *subemprego* — o titular de uma qualificação de um dado nível vê-se constrangido a exercer um emprego exigente de menor qualificação —, que não, necessariamente, de *subqualificação* — a qualificação de que formalmente se apresenta como titular, por deficiências da formação adquirida, diz-se, a meu ver muito controversamente, não lhe consentiria o respectivo desempenho.

Além disso, a transferência dos titulares das qualificações entre profissões, independentemente das observações anteriores, põe-se ainda de modo diverso quando globalmente considerada, isto é, não tanto *entre* níveis, mas *por* níveis. Explico-me: a transferência, sobretudo no sentido de mobilidade, é assaz banal, sobretudo nas últimas décadas, entre os titulares de qualificações de níveis V e IV, mas menos, e até muito menos, entre os titulares de qualificações de níveis III e II, respectivamente. E exemplifico: a um licenciado (nível V) de praticamente qualquer área podem corresponder muito mais profissões, embora não inequivocamente na acepção anglo-americana do conceito, do que a um titular de qualificação de nível II, seja um carpinteiro de cofragens, cuja profissão é essa mesma, e apenas ela. Dito ainda de outro modo: o tal licenciado pode não só encontrar emprego em diversas organizações como assumir-se como qualificado em várias profissões, enquanto que o nosso carpinteiro de cofragens permanecerá provavelmente sempre com esta qualificação profissional, embora possa mudar de empregador. O caso-limite de mobilidade — agora, porém, em rigor, não de transferência de qualificações, portanto entre profissões, mas de competências, portanto entre ocupações — é o dos semiquualificados (nível I) e, limite dos limites, o dos indiferenciados (nível 0).

Com certeza, temo-nos estado até aqui a mover num mundo imaginário — o da correspondência perfeita entre os sistemas de formação, de qualificação e de emprego, com fronteiras nítidas quer entre profissões, ocupações, empregos quer entre níveis e áreas —, que de todo em todo não existe, nem porventura alguma vez

existiu! O exercício, contudo, terá servido para mostrar como mesmo nesse mundo de quase harmonia pré-estabelecida se insinuam zonas problemáticas quando se trata de pensar a transferência de qualificações entre profissões. A complexidade há-de ser muito maior, por isso, quando descermos ao mundo real, pelo menos à nossa representação dele, e nos detivermos também na transferência de competências entre ocupações. Como ponto de passagem, reflectamos um pouco sobre a questão dos técnicos intermédios, profissionais altamente qualificados, chefes de equipa..., as qualificações de nível III.

Praticamente toda a gente parece estar de acordo para afirmar que as qualificações de nível III são indispensáveis a uma economia próspera, condição da sua produtividade e sinal de desenvolvimento dos sistemas de formação que as oferecem em quantidade e qualidade. Pois bem, pela parte que me toca, ousou ser uma voz dissonante! Não, evidentemente, sobre a revelância de tal oferta de formação tecnológica, geralmente ao nível do ensino secundário e que saudavelmente o diversifica⁵. A minha dissonância funda-se na convicção de que as actuais formas de organização do trabalho, as mais modernas, claro, de facto dispensam as qualificações de nível III, pelo menos no sector secundário, no essencial o da produção de bens. Com efeito, tanto quanto julgo discernir, este sector, massissamente automatizado e computadorizado, prescinde, por isso mesmo, não só das destrezas características do nível II mas igualmente das capacidades de resolução de problemas, suscitadas quer pela manutenção de equipamentos quer pela gestão intermédia (de equipas), características, *grosso modo*, do nível III. Ou seja, no que respeita ao sector secundário, insisto, a configuração e a manutenção do sistema produtivo são asseguradas pelas qualificações de nível superior (IV e V), as dos "analistas simbólicos", a produção encontra-se automatizada, o que torna inúteis as qualificações de nível II; restam tarefas auxiliares, de apoio, garantidas pelos níveis I e mesmo 0, as dos "routine producers", que, de facto, nada produzem directamente. Não vejo lugar para as qualificações de nível III.

A situação afigura-se-me diferente no sector terciário, mas não o tradicional, que se industrializa, pelo que se reduz à do sector secundário a que antes se aludiu, o que, de resto, também é o caso do sector primário, pelo menos nos países economicamente mais desenvolvidos. Será igualmente o do sector quaternário, o das NTIC, obviamente o campo de eleição, por um lado, dos "analistas simbólicos" e, por outro (embora não "por eleição"), dos "routine producers", aqui representados pelos operadores que se limitam à introdução de dados. Resta, então, o campo dos "serviços pessoais" ("in-person servers"), assimilável aos serviços do sector terciário, onde as qualificações de nível III continuarão a ter algum lugar, sendo incerto, porém, por quanto tempo mais. Todavia, na minha leitura, não é nestes que se pensa quando se sublinha a necessidade imperiosa de técnicos intermédios, mas sim, justamente, na indústria.

E contudo, como consequência do prolongamento da escolaridade obrigatória⁶, esta não pode deixar de se diversificar e compreender, porventura mais

⁵ Em Portugal, e contrariamente ao que se verifica nos outros países da UE, o secundário é, por enquanto, de ciclo único (tal como há cerca de uma década, salvo erro, o era em Espanha) e desenvolve-se ao longo dos 10º, 11º, e 12º. anos de escolaridade. As formações profissionalmente qualificantes de nível III são oferecidas, no ensino regular, pelos cursos secundários tecnológicos e, em modalidades de formação alternativas, pelas escolas profissionais e pelo sistema de aprendizagem. Entretanto, entre nós, anunciam-se mudanças quer na organização do secundário quer na designação dos percursos de formação deste nível.

⁶ Em Portugal, anuncia-se a passagem de 9 para 12 anos.

generalizadamente do que até agora, no limite universalizar, uma progressivamente mais sólida e diversificada formação científica e tecnológica, obviamente numa aceção ampla da tecnologia, tanto *hard* como *soft*⁷. O que se me afigura ilusório é acreditar (ou, pior, fingir que se acredita) que o sistema profissional e o de emprego se desenvolverão de modo a acolher ordenadamente todas as competências e qualificações, ainda por cima constituídas, e não menos ordenadamente, em ocupações e profissões, que o sistema de formação vai produzindo. Seria supor uma racionalidade partilhada entre os três sistemas, como se se pudessem (ou sequer devessem) organizar e funcionar de acordo com uma mesma lógica, o que não é com toda a evidência o caso.

A não correspondência entre os perfis de formação e profissionais (apenas algumas competências ou qualificações no sentido rigoroso do termo aqui adoptado) e os perfis dos empregos (trate-se de ocupações ou de profissões, seja em que sentido for) é geral e não constitui, em si mesma, qualquer drama, embora possa sê-lo aqui ou ali, do ponto de vista individual e/ou organizacional. Talvez seja menos perceptível nos níveis inferiores de qualificação, menos penalizante nos níveis superiores e mais gravosa nos níveis intermédios, se e quando se geraram expectativas fundadas nessa suposta correspondência⁸. A constatação da precaridade de tal correspondência, que a meu ver faz parte da própria natureza dos fenómenos em análise, não consente a conclusão, evidentemente abusiva, de que nada pode ser feito no sentido, senão de a anular, ao menos de a minimizar — pode e deve! Na condição, porém, de tomar três cuidados. Primeiro: não acusar sistemática e gratuitamente a formação de menosprezar as necessidades do mercado de trabalho (do exercício profissional) nem este de se desinteressar pelo que naquela se faz. Segundo: não reduzir a função da formação à "produção" de perfis profissionais nem esquecer que igualmente lhe incumbe a preparação para o desempenho de outros papéis sociais além do de trabalhador. Terceiro: já que tal correspondência é sempre, por definição, razoavelmente aleatória, adoptar estratégias e instituir dispositivos que propiciem a construção e reconstrução continuada, sistemática e progressiva de ajustamentos entre os perfis profissionais que os indivíduos em algum momento são portadores e os perfis dos empregos disponíveis ou disponibilizáveis. É por aqui que ganha sentido a transferência das competências entre ocupações (e profissões).

Transferência de competências, isto é, de partes de qualificações, constituindo estas tanto profissões, no sentido anglo-americano, como ocupações, no sentido mais nosso, que as incluem. Deixemos de lado o caso da transferência das competências adquiridas na formação, inicial ou contínua, formal ou não-formal, para os primeiros empregos. Pensemos antes na transferência de competências de posto de trabalho para posto de trabalho, de emprego para emprego, de ocupação para ocupação, até de profissão para profissão, numa mesma organização ou entre organizações — esta transferência, a sua exequibilidade, e aqui é que bate o ponto,

⁷ Além do aprofundamento de competências básicas, amplamente entendidas, de modo a abranger não só as dimensões cognitivas mas também as afectivas e as psicomotoras, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e em todos os domínios da existência, tomar em consideração das várias dimensões do desenvolvimento humano, fundamentar os quatro pilares da educação enunciados pela UNESCO desde 1996 — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — e caminhar para uma vera sociedade educativa e do conhecimento.

⁸ Em Portugal, porém, muitos jovens que completam uma qualificação de nível III, face a respostas do mercado de trabalho a seus olhos insuficientes, em termos de remuneração e/ou qualificação dos empregos que se lhes são oferecidos, optam rapidamente pelo prosseguimento da sua formação até níveis superiores de qualificação.

tem indispensavelmente de tomar seriamente em consideração, além das competências e qualificações sinalizadas por diplomas e outros títulos de formação, as aprendizagens informais realizadas em exercícios profissionais precedentes. Em condições óptimas, que não se me afiguram fáceis de reunir, uma tal tomada em consideração das aprendizagens informais não deveria circunscrever-se às suas dimensões estritamente profissionais, mas compreender ainda aquisições propiciadas quer pelo(s) contextos(s) de trabalho anterior(es) quer por outros contextos de vida.

Esta estratégia de transferência de competências, porque não se trata de um mero procedimento tático a adoptar pontualmente, pode desenvolver-se através de um conjunto, articulado ou articulável, de dispositivos — balanço de competências, andragogia, educabilidade cognitiva, didáctica profissional —, que, como habitualmente são mais facilmente enunciáveis do que concretizáveis no terreno. Explicito-as sumariissimamente. O balanço de competências consiste numa avaliação, hetero-avaliação e auto-avaliação, documentada e alargada de toda a experiência de vida relevante dos sujeitos, o que desde logo pressupõe o seu investimento no processo (os indivíduos não são sujeitos *ao*, mas *do* balanço), em função de um projecto (ou projectos) de mudança profissional; serve para identificar competências transferíveis. A andragogia consiste numa prática de formação e de relacionamento com os sujeitos aprendentes adultos que tem conta, justamente, a sua condição de adultos, já portadores de competências, normalmente não sinalizadas por títulos académicos ou profissionais, mas que carecem de realizar novas aprendizagens, articuladas com as que já possuem, a fim de rendibilizar o seu capital de competências transferíveis. A educabilidade cognitiva consiste na assunção do pressuposto de que as capacidades, o potencial de aprendizagem depende em larga medida do uso, se desenvolve ao longo de toda a vida e pode promover-se, desde que sejam criadas as ocasiões apropriadas para aprender a aprender, isto é, do processo de aprendizagem. A didáctica profissional, enfim, consiste em observar situações-problema que podem encontrar-se nos contextos de trabalho e resolvê-las não pela aplicação de procedimentos já conhecidos mas pela adopção de um comportamento "diferentemente inteligente"; as situações-problema extraídas directamente da actividade profissional transformam-se então em situações didácticas.

Peço a atenção para a circunstância desta estratégia, nos seus diversos, mas complementares, dispositivos, compreender tanto as dimensões de conteúdo como as de processo de aprendizagem. Trata-de, porém, de aprendizagem, insisto, e não de ensino, pois, a meu juízo, sem ela (aprendizagem) e apenas com ele (ensino) não haverá transferência de competências efectiva e do ponto de vista tanto dos indivíduos (trabalhadores) como das organizações (empregadores). Ora, a aprendizagem, qualquer aprendizagem, e por maioria de razão a que aspire a conformar-se com a estratégia antes esboçada, exige tempo. Até que ponto e em que medida é ele concedido, ou até consentido, pelo ritmo, parece que cada vez mais acelerado, das mudanças de toda a ordem com que hoje por hoje se confrontam as organizações (e os indivíduos)?

Desejabilidade

A desejabilidade sobre a qual aqui e agora me interrogo não se refere, calcular-se-á, à transferência das competências entre ocupações nem às relações entre a qualificação e o trabalho. Com certeza que são coisas boas, desejáveis, porém na exacta medida em sejam facilitadoras, mesmo promotoras, da mobilidade associável, para o dizer em termos comunitários, à "portabilidade das qualificações

e/ou competências" quer entre contextos de trabalho, nos planos nacional, regional, local e sectorial, quer entre contextos de aprendizagem (formal, não-formal e informal) e níveis de educação e formação (inicial, contínua, superior). E, sobretudo, quando a transferência de qualificações e competências articula tais contextos e níveis de modo a tornar os indivíduos mais capazes de construir os seus próprios percursos tanto de preparação para o trabalho como de exercício profissional.

Todavia, temos de nos perguntar até que ponto é que as formas actuais de organização do trabalho e a sua evolução previsível, pelo menos a tida por desejável pelos gurus da gestão e seus epígonos, são apropriadas para acolher, ou até incentivar, porque não, uma tal transferência de qualificações e competências. Cuido que, em todo o mundo, sob a liderança das sociedades economicamente mais afluentes, mas ainda no interior delas mesmas, o que pode observar-se é a crescente afirmação e expansão de uma dualidade, contaminando quer as sociedades quer as organizações: de um lado os hiperqualificados, do outro os infraqualificados, não apenas profissionalmente mas também económica, social e culturalmente.

Assim, se a transferência de qualificações e competências se banalizou, sem perda de estatuto, entre os profissionais (no sentido anglo-saxónico) beneficiários do sistema social global, quando se trata dos indivíduos que se situam na base da pirâmide das qualificações — ou mesmo, segundo a minha anteriormente referida leitura, na sua zona intermédia — a transferência de qualificações e competências, não desejada pelos próprios, mas imposta pelas organizações, tenderá a limitar-se a competências avulsas e a meras ocupações. Consequências inelutáveis, dir-se-á, da generalização da polivalência e da flexibilidade. Quanto à inelutabilidade, alguém há-de viver para ver ou, como dizem os Franceses, *qui vivra vera!* Entretanto, convirá distinguir, apenas para tentar perceber melhor, quem beneficia e quem é lesado e, deste ponto de vista, talvez não seja despiendo determo-nos um instante nas suas repercussões em termos, por exemplo, de identidade profissional.

Os profissionais — de novo na acepção anglo-americana do conceito, embora aqui tomada extensivamente, digamos, abrangendo todos os titulares de qualificações de nível superior (níveis IV e V), especialmente universitário (nível V) — como que transportam consigo mesmos a sua identidade profissional, que de algum modo é independente da vinculação a uma dada organização. Os outros, isto é, os portadores de qualificações de nível comparativamente mais baixo (níveis III, II e I), e tanto mais gravosamente quanto mais baixo, construíam as suas narrativas de vida, no cerne das quais continua a estar aquilo que se faz para ganhar a vida, muito ao redor dos seus contextos profissionais, das culturas organizacionais (culturas de empresa), com as quais se identificavam e que, do mesmo passo, serviam de suporte às suas identidades profissionais, às suas qualificações, em suma, como já tive ocasião de aludir, às suas profissionalidades.

É certo que são cada vez mais insistentes as referências a outras experiências de vida, as associadas ao usufruto dos tempos livres, nomeadamente, que melhor serviriam de suporte à construção da identidade, o que não se exclui, mas, pela parte que me toca, sem ousar negar a centralidade do trabalho, por mais que haja quem anuncie o seu fim (Rifkin, 1997) ou quem diga que se trata de um valor em vias de extinção (Méda, 1999). Outros investigadores, porém, têm preferido estudar os efeitos devastadores sobre as identidades, decorrentes da perda de coordenadas das identidades profissionais, por seu turno resultantes das novas formas de organização do trabalho. É o caso, por exemplo, de Richard Sennett, que fala explicitamente da corrosão do carácter emergente de uma "ética do trabalho" outra.

Com a particularidade, para a nossa problemática especialmente relevante, de, na sua avaliação, constituir um fenómeno que afectará não já apenas os que ocupam a base da pirâmide das ocupações mas igualmente os profissionais que se encontram no seu topo.

Conclusões

Não, não escrevi conclusões para um texto que, mesmo que não tenha adoptado sempre explicitamente uma forma interrogativa, cuido que põe, apesar de algo desordenadamente, muito mais questões do que fornece respostas, que obviamente não possuo, nem sei de quem possua. Em contrapartida — e ainda de acordo com o provérbio chinês, salvo erro, que diz que uma imagem vale por mil palavras —, permito-me recomendar-vos que logo que vos seja possível não deixem de ver o filme espanhol "Los Lunes al Sol" (do realizador Fernando León de Aranoa e interpretado, entre outros, por Xavier Bardem), que aliás foi filmado na Galiza, embora a acção seja suposta decorrer no Sul de Espanha! Na minha opinião, uma leitura extraordinariamente lúcida do mundo do trabalho dos nossos dias, com olhares interessantes quer para o tema deste Congresso quer para o tema que me coube em sorte.

Claro que há mais filmes e outras leituras. Nem será despidendo que ouse recomendar-vos o texto de Richard Sennett, na edição espanhola que comecei por ler, referenciado na bibliografia — é que, como bem sabeis, urge ler, observar, discutir, reflectir (e não apenas ouvir dizer ou ver nos telejornais) para, criticamente, ir construindo sentidos para o mundo que nos rodeia e... cerca!

Referências bibliográficas

CRITES, John O. (1969). VOCATIONAL PSYCHOLOGY - THE STUDY OF VOCATIONAL BEHAVIOR AND DEVELOPMENT. London. McGraw-Hill Book Company.

DENIEUIL, Pierre-Noël (1997). ENTREPRISES ET COMPÉTENCES: L'ÉTAT DES INTERROGATIONS. "Éducation Permanente". 133. 35-45.

DUGUE, Elisabeth & MAILLEBOUIS, Madeleine (1994). DE LA QUALIFICATION A LA COMPETENCE: SENS ET DANGERS D'UN GLISSEMENT SEMANTIQUE. "Éducation Permanente". 118. 43-50.

Espanha / Ministério de la Presidencia. CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES. Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre. "Boletín Oficial des Estado" nº. 223. 17 de septiembre de 2003. pp. 34293-34296.

FRAGNIERE, Gabriel (1992). QUESTÕES DE DEFINIÇÕES. In VVAA (1996). "Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification". Paris. OCDE. [A discrepância de datas, 1992 e 1996, resulta do desfasamento temporal entre a comunicação e a publicação, respectivamente.]

IMAGINÁRIO, Luís (1998). VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS. COMPREENDER E DEBATER A PROBLEMÁTICA. Lisboa. "Sociedade e Trabalho". 7 (Dezembro). 101-113.

LE BOTERF, Guy (1994). DE LA COMPÉTENCE. ESSAI SUR UN ATTRACTEUR ÉTRANGE. Paris. Les Éditions d'Organisation.

MÉDA, Dominique (1999). O TRABALHO, UM VALOR EM VIAS DE EXTINÇÃO. Lisboa. Edições Fim de Século.

RIFKIN, Jeremy (1996). LA FIN DU TRAVAIL. Paris. Éditions La Découverte & Syros.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). GESTÃO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS — AS QUESTÕES DOS PROFESSORES. Lisboa. Editorial Presença.

SENNETT, Richard (2000). LA CORROSIÓN DEL CARÁCTER: LAS CONSECUENCIAS PERSONALES DEL TRABAJO EN EL NUEVO CAPITALISMO. Barcelona. Editorial Anagrama.